Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170398
Centre d'intérêt: 53

Collège de Sherbrooke (Québec) Services pédagogiques. Direction des programmes.

Guide d'analyse locale des programmes de formation en milieu collégial québécois : résultat d'une recherche / effectuée ss l'initiative et la responsabilité administrative de Roger Frot, Collège de Sherbrooke, Services pédagogiques, Direction des programmes ; réd. par Gilles Boudrias. -- Sherbrooke : Le Collège, 1979.
iii, 48 p. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Analyse des programmes de formation. Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 378.199'0287'09714/C697g Cote LC: LB/2361.6/.C38

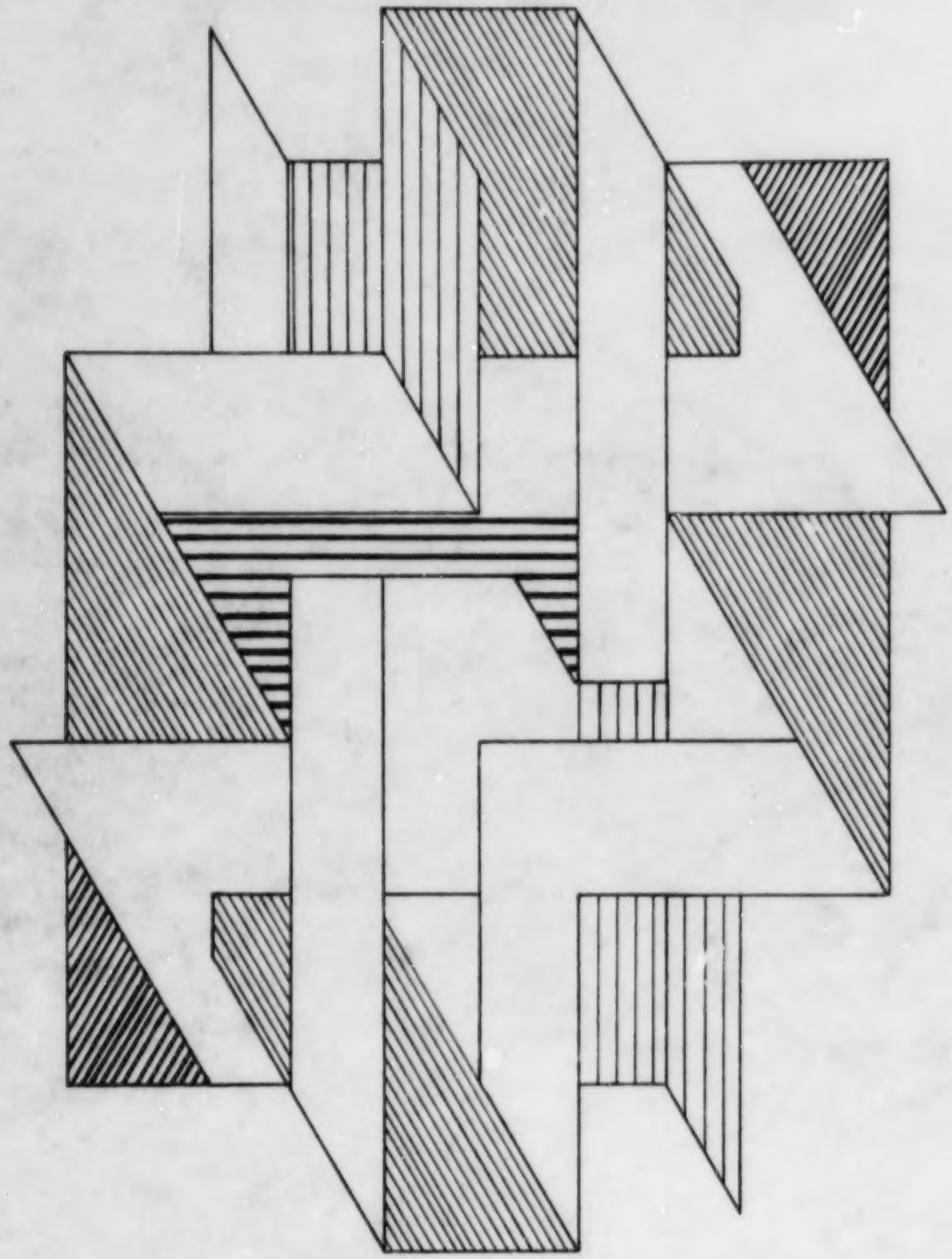
Descripteur(s): *Evaluation de programmes *Analyse institutionnelle *Instrument d'analyse *Méthode d'évaluation *Collégial (Niveau)

Proposition d'un processus d'analyse de programmes de formation au niveau collégial. Ce guide a été conçu par une équipe de recherche mandatée par la D.G.E.C. L'auteur du rapport explique d'abord pourquoi et par qui doit être faite une analyse de programme, puis présente la grille-guide.

Type de document: d
Région(s) administrative(s): 05
Notice(s) connexe(s): 8170397, 8170399
Financement: Bénéficiaire - Collège de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - SRD
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170398

Analyse des programmes de formation



collège de sherbrooke

SEPTEMBRE 1978

E D U Q 8170398

collège de sherbrooke

475, rue Parc
Sherbrooke, Québec, Canada
J1H 1M7
Tél. (819) 564-6350
Telex 06-830210

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

GUIDE D'ANALYSE LOCALE DES PROGRAMMES DE FORMATION

EN MILIEU COLLEGIAL QUEBECOIS

REDIGE PAR GILLES BOUDRIAS

RESULTAT D'UNE RECHERCHE EFFECTUEE SOUS L'INITIATIVE

ET LA RESPONSABILITE ADMINISTRATIVE DE ROGER FROT,

DIRECTEUR DES PROGRAMMES PEDAGOGIQUES

SEPTEMBRE 1979

AVANT-PROPOS

Ce guide est le résultat d'une recherche de deux ans effectuée par la Direction des programmes pédagogiques du Collège de Sherbrooke à partir de l'initiative, et sous la responsabilité administrative de Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques. Cette recherche fut financée, la première année par le Service de recherche et de développement (S.R.D.) de la D.G.E.C. et la deuxième année par le Collège de Sherbrooke.

L'équipe de la première année était composée des personnes suivantes:

René Aubry, Directeur des services pédagogiques,
Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques,
Gilles Boudrias, enseignant en Philosophie,
Liem Nguyen, enseignant en Informatique.

Cette équipe se réunissait environ une fois pas semaine. Gilles Boudrias y tenait le rôle de rédacteur des documents. Environ une fois par mois, l'équipe rencontrait monsieur Gabriel Aubin de CADRE et monsieur Pierre Gingras de la D.G.E.C. afin d'obtenir leurs rétroactions. Au terme de cette première année un guide temporaire fut produit.(1)

Lors de la deuxième année ce guide fut mis-à-l'essai par une équipe de recherche composée des personnes suivantes:

(1 session) Jacques Bergeron, étudiant en Sciences humaines,
(1 session) Jean Desmarais, enseignant en Informatique,
(1 session) Pierre Hétu, étudiant en Sciences humaines,
(2 sessions) Marie-Johanne Lacroix, enseignante en Psychologie,
(1 session) René Pelletier, enseignant en Philosophie,
(2 sessions) Diane Pigeon, enseignante en Biologie.

---

(1)Analyse des programmes de formation, rapport présenté au Service de la recherche et du développement, D.G.E.C., Services pédagogiques, Direction des Programmes, Collège de Sherbrooke, Septembre 1978.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS I

TABLE DES MATIERES III

INTRODUCTION

L'ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION:

Chapitre I - POURQUOI ? 2

Chapitre II - PAR QUI ? 9

Chapitre III - QU'ENTENDONS-NOUS PAR " PROGRAMME DE FORMATION " ? 13

Chapitre IV - QU'ENTENDONS-NOUS PAR " ANALYSE " ? ... 21

Chapitre V - COMMENT ? 27

EXEMPLES DE QUESTIONS 35

CONCLUSION 44

ANNEXE 45

INTRODUCTION

De nos jours, l'autonomie est à la mode, on n'aime guère être guidé. Aussi la première question que le présentateur d'un guide se voit souvent contraint d'affronter est celle-ci: " Ne pourrions-nous pas construire notre propre guide ?" La réponse est: " Oui, mais à quel prix ?" Une vingtaine de personnes ont participé de façon plus ou moins directe à la conception de ce guide, et ce processus de conception qui n'est pas encore vraiment achevé dure déjà depuis deux ans.

La question est malgré tout légitime. Ce que l'on craint, c'est de se retrouver avec un livre de recettes dont on ne comprend ni le sens, ni la portée. Nous avons essayé de contourner ce problème en transmettant non seulement les recettes que nous avons éprouvées, mais aussi leurs justifications. C'est ce qui donne à ce guide, dans ses premiers chapitres, l'allure d'un essai. Nous espérons que l'inconvénient de la lecture de ces chapitres sera largement compensé par une meilleure compréhension du processus d'analyse que nous proposons, ce qui s'avère fondamental pour nous, car dans ce guide l'esprit importe toujours plus que la lettre.

CHAPITRE I

POURQUOI ?

CHAPITRE 1: POURQUOI ?

La question " Pourquoi ? " lorsqu'elle s'adresse à un outil pédagogique renvoie d'abord au besoin auquel cet outil cherche à répondre. Si cet outil vient combler un faux besoin, il va de soi qu'on le rejettera. Une autre dimension s'avère cependant tout aussi impérative, c'est celle de l'approche politique dont s'inspire cet outil. Si cet outil, présuppose des manières ou des fins politiques qu'on ne partage pas, il sera l'objet non seulement d'un rejet personnel mais celui d'une opposition active. Le présent chapitre a pour but d'expliciter ce double aspect du guide de façon à permettre au lecteur de décider par lui-même des deux questions suivantes:

1) Le besoin auquel cet outil cherche à répondre est-il réel et bien identifié ?

2) La conception politique sur laquelle il s'appuie, est-elle acceptable ?

Ce n'est pas le lieu ici d'entreprendre une étude détaillée du système collégial. Heureusement, une pareille entreprise n'est pas nécessaire à notre propos. Une simple lecture de certains évènements ayant marqué le système collégial québécois depuis quelques années suffira à expliciter notre évaluation de la situation. Au sein de cette lecture nous essaierons de nous en tenir à des faits tellement gros que personne, à notre avis, ne saurait les contredire. Cette lecture sera suivie d'une identification de certains problèmes auxquels ce guide d'analyse prétend apporter des solutions. Il appartient bien sûr au lecteur de juger de la pertinence de l'ensemble de cette approche.

BREVE LECTURE DE CERTAINS EVENEMENTS:

L'aspect le plus manifeste de l'avènement du système collégial public au Québec est sans contredit le regroupement de différentes institutions scolaires en quelques gros collèges nommés CEGEPS. Cet évènement engendra des conséquences dépassant largement son caractère quantitatif. Nous en retiendrons deux.

Premièrement, ce regroupement eût pour effet de concentrer les forces syndicales. Bien sûr, les grandes centrales syndicales existaient avant la réforme du système collégial, mais elle regroupait alors de petits syndicats à fonctionnement pour ainsi dire artisanal. Ce n'est plus le cas de nos jours. Les syndicats locaux sont bien organisés et constituent une force avec laquelle les administrations locales sont obligées de composer.

Deuxièmement, les relations interpersonnelles se trouvèrent elles aussi modifiées. Si le fonctionnement des anciennes institutions de niveau collégial se rapprochait souvent de celui d'une grosse famille où tous se connaissent et discutent au hasard d'une rencontre, il n'en va plus de même aujourd'hui où le grand nombre de personnes impliquées dans le fonctionnement d'un collège rend absurde l'intention même de lier connaissance avec chacun. Réaction normale, les gens se réunissent en sous-groupes selon l'analogie de leurs fonctions au sein du collège. En ce qui concerne les enseignants, leur lieu de rapatriement naturel est bien sûr leur département.

Un autre évènement nous semble digne de mention. Il s'agit d'une transformation de la mentalité québécoise concernant les rapports politiques. Depuis longtemps l'argument d'autorité est interdit par nos moeurs intellectuelles, cet interdit s'étend de plus en plus à nos moeurs politiques. En conséquence, toute décision peu importe d'où elle émane,

risque de rester sans suites si elle n'est pas justifiée à la fois par la raison et par les faits, et si cette justification n'est pas ressentie et endossée par ceux à qui elle s'adresse. Dans le milieu collégial cette attitude prend la forme d'un refus d'une hiérarchie de pouvoirs, bien qu'on doive reconnaître la nécessité d'une hiérarchie d'organisation dont la caractéristique serait d'assumer la cohérence des différentes activités d'un collège et non leur commandement.

LES PROBLEMES:

De ce qui précède, il nous semble résulter deux problèmes.

D'abord une lacune pédagogique: l'isolement du personnel d'un collège et plus particulièrement celui des enseignants de différentes disciplines empêche ceux-ci d'avoir une vue d'ensemble des différentes activités de formation des étudiants. Ainsi, les personnes affectées à la formation sont incapables de s'auto-évaluer et de s'ajuster aux besoins des étudiants. En plus de freiner l'évolution de la pédagogie en milieu collégial, cette situation risque, d'après nous, d'enfermer les étudiants dans un univers analogue à celui des romans de Kafka.

En deuxième lieu, d'une part, la force syndicale alliée à la mentalité du refus de l'argument d'autorité bloque systématiquement la plupart des initiatives ayant été parachutées d'en haut. D'autre part, le personnel en général étant isolé par fonctions et les enseignants selon leur discipline, presque personne dans un collège ne possède l'information nécessaire pour détecter et planifier une amélioration possible dans la formation d'ensemble des étudiants, et surtout presque personne ne voit là une de ses responsabilités. Encore une fois nous nous retrouvons face à un système non-évolutif ou, pour être plus optimiste, ne facilitant pas l'évolution, mais cette fois-ci sur le terrain politique.

En bref, les besoins auxquels ce guide d'analyse cherche à répondre sont les suivants:

1.1 Absence d'un moyen permettant d'obtenir un portrait des services et activités de l'ensemble de la formation d'un étudiant et du même coup,

1.2 Attitude sceptique quant à la cohérence de cette formation.

2. Absence d'un moyen permettant à la pédagogie de se développer malgré l'inévitable dialectique des rapports patrons-employés, et à la satisfaction des deux parties puisque, à notre avis, les cadres aussi bien que les syndiqués des collèges ont à coeur l'amélioration de la pédagogie.

SOLUTION:

Nous ne sommes pas les premiers à poser un semblable diagnostic de la situation actuelle des collèges. La question de la cohérence dans la formation des étudiants a certainement été l'un des résultats de ces diagnostics puisqu'on a essayé d'y apporter un remède. Il importe ici de rappeler ce remède afin de le distinguer de notre approche.

Ce remède consiste à remplacer ou à ajouter à la structure départementale actuelle une nouvelle structure appelée "programme intégré de formation". Cette structure consisterait en un module réunissant pour fins de travail en commun les enseignants de différentes disciplines qui s'adressent à un même groupe d'étudiants. Peut-être est-ce la meilleure solution pour certains programmes dans certains collèges ? Toutefois cette solution a toutes les apparences d'une recette préfabriquée voulant s'appliquer à des programmes et des collèges qui diffèrent tant par leur dimension que par leurs structures et leur mentalité. En admettant même qu'il s'agit là de la solution idéale

pour l'ensemble du réseau collégial, cette solution aura le défaut d'avoir été apportée sans que les principaux intéressés aient participé au diagnostic de la situation. Elle apparaîtra alors comme la décision arbitraire d'un illustre inconnu, comme un argument d'autorité, et sera du même coup combattue et inappliquée ou, tout au plus, appliquée avec rancoeur dans le cas où on arriverait à l'implanter par quelque stratégie politique.

L'approche que nous proposons, bien qu'elle n'ait rien de mirobolant, nous semble plus large que la solution précédente. Elle s'attaque en effet non seulement au problème de la cohérence dans la formation des étudiants mais aussi au problème politique. Elle consiste à fournir aux intéressés de différentes dimensions d'un programme, un outil pouvant les aider à recueillir les principales données, autant que possible factuelles, dont ils ont besoin pour diagnostiquer leurs activités dans la formation d'un étudiant et s'engager dans un processus de décision. Le détail de cet outil sera décrit dans les prochains chapitres. Le lecteur pourra alors juger par lui-même de sa pertinence, mais avant, qu'il nous soit permis d'ajouter deux remarques.

La première concerne le fondement de cette approche. Tout outil, toute approche, etc... s'inscrivent toujours dans une certaine idéologie, s'accrochent à certains principes. Nous avons délibérément laisser en blanc cette question des principes. Nous inspirant en cela du modèle des sciences expérimentales nous avons essayé de fonder notre approche de la manière la plus factuelle possible. De même que dans les sciences expérimentales, ce ne sont pas les principes ou lois scientifiques qui fondent notre croyance dans une théorie mais l'expérience, de même, ce ne sont pas des principes qui fondent notre choix de cette approche mais notre lecture des faits. En d'autres mots, dans notre choix de cette approche nous avons essayé de nous limiter à la question suivante: " Compte tenu de notre lecture des faits, quelle approche a le plus de chances de réussir concrètement ? " De plus, cette approche fut par

la suite expérimentée et corrigée en fonction de cette expérimentation.

Pour terminer, précisons que cet outil poursuit des fins pédagogiques qui s'insèrent dans un certain contexte politique et non l'inverse. Il ne vise ni à créer une autre force politique dans les collèges, ni à servir d'outils de revendication aux partis déjà en place. Ce que l'on souhaite, c'est qu'il serve en général de mécanisme de rétroaction à une pédagogie évolutive et, dans les cas de conflit, qu'il facilite les compromis acceptables en fournissant des faits. Est-ce une utopie ? A vous de juger !

Si le lecteur se demande pourquoi cette analyse doit être effectuée localement, nous le référons à l'annexe pour la réponse à cette question.

CHAPITRE II

PAR QUI ?

CHAPITRE II: PAR QUI ?

Par qui l'analyse doit-elle être effectuée?

Si nous voulons demeurer conséquents avec notre approche, cette question doit se réduire à la formulation suivante: "Qui, dans la situation concrète, a les meilleures chances de mener l'analyse à bon terme?" La réponse à cette question dépend de deux critères: les caractéristiques de la situation concrète et celles du guide d'analyse.

EN FONCTION DE LA SITUATION CONCRETE:

1.- On sait déjà que le guide a pour principal objectif de recueillir des faits pouvant servir à une éventuelle amélioration de la pédagogie au sein d'un programme de formation. Dans la situation actuelle, nulle autre personne qu'un membre de ce programme ne saurait être habilitée à recueillir ces faits. L'enseignement ne saurait être analysé que par des enseignants. Encore une fois, il ne s'agit pas ici d'une question de principe, mais de la simple constatation qu'on obtiendra des informations biaisées si celui qui en fait la collecte a le pouvoir par la suite d'exercer des représailles. Certains objecteront que l'analyse dans ces circonstances risque de manquer d'objectivité ou de ne fournir qu'un nimimum d'informations. Peut-être ces objections sont-elles justifiées, mais à notre avis, il n'y a pas d'autre issue; aussi, le peu d'information que cette sorte d'analyse pourrait fournir nous semble préférable à la situation actuelle.

2.- Dans le même esprit, il est clair qu'une autre condition devant être remplie par la ou les personnes affectées à l'analyse, c'est d'être bien perçues de l'ensemble des membres du programme. Si une personne se sait en conflit avec d'autres membres du programme, mieux vaut qu'elle s'abstienne de participer à cette analyse.

EN FONCTION DU GUIDE:

1.- Le lecteur pourra en juger plus loin, le guide par la façon dont il est construit ne se prête pas à une application automatique à la manière d'un guide d'impôt. Il fait appel à beaucoup d'imagination, de réflexion; il demande un investissement intellectuel assez considérable. Son utilisateur devra donc faire preuve d'une motivation certaine, c'est pourquoi nous conseillons de ne pas "tordre le bras" à celui dont l'intérêt pour l'analyse ne se manifeste pas d'emblée.

2.- Pour la même raison, une bonne expérience du milieu collégial nous semble nécessaire pour utiliser le guide avec aisance.

3.- Enfin, le guide peut être aussi bien utilisé par une personne seule que par une équipe. Le choix de l'une ou l'autre de ces modalités dépend, d'après nous, des circonstances entourant l'analyse, et de la dimension du programme que l'on désire analyser. Dans le cas où le fonctionnement par équipe est choisi, il nous semble de bon aloi que cette équipe se nomme un responsable dont le rôle consisterait à assumer la cohérence et l'animation des différentes activités d'analyse. Pour qui choisit de faire cavalier seul, il est indispensable d'informer ses pairs de sa démarche, des questions qu'il a l'intention de travailler et des données qu'il recueille. Tout veto de leur part doit être respecté.

CONCLUSION

Bien que ce guide puisse être consulté par n'importe qui à titre d'ouvrage de référence, il a été conçu pour l'usage spécifique des enseignants. Nous inspirant en cela du test PERPE et du CPEC, nous croyons que la réussite de l'application du guide dépend premièrement de la confidentialité des résultats obtenus et deuxièmement de ce que son usage repose toujours sur une base volontaire. La confidentialité dont il est fait mention ici ne saurait être du même type que celle du test PERPE, étant donné le nombre de personnes impliquées dans une analyse de programme de formation. Le mécanisme qui nous a semblé le plus adéquat pour assurer cette confidentialité consiste à donner aux personnes touchées par l'analyse le contrôle des questions et celui des résultats. La lecture des prochains chapitres permettra au lecteur de juger par lui-même de l'efficacité éventuelle de ce mécanisme. Il fait appel à la confiance entre pairs.

Rencontre avec CADRE:

Les membres du CADRE nous ayant gracieusement offert leur aide pour l'évaluation et la correction de la grille d'analyse, Roger Frot et Gilles Boudrias ont donc rencontré, à deux reprises dans le cadre des séminaires, l'équipe du CADRE. Les conseils, commentaires et suggestions qui nous ont été apportés lors de ces rencontres ont été fort appréciés.

CHAPITRE III

QU'ENTENDONS-NOUS PAR " PROGRAMME DE FORMATION " ?

CHAPITRE III: QU'ENTENDONS-NOUS PAR " PROGRAMME DE FORMATION ?"

Précisons d'abord que par " programme de formation " nous n'entendons pas une nouvelle structure administrative dont l'application du guide nécessiterait l'implantation. Les programmes de formation existent déjà, et c'est en vue de l'analyse de ces programmes déjà existants que le présent guide fut construit.

1.- DEFINITION:

Par " programme de formation " nous entendons: un écrit fixant à l'avance les objectifs, l'ordre, les modalités de déroulement et les interrelations de diverses opérations pédagogiques s'adressant à des étudiants visant un même débouché professionnel ou général. En ce sens étroit, un programme de formation est un projet détaillé dont la première concrétisation est un écrit. En un sens plus large, il est d'usage de nommer aussi "programme" la réalité que recouvre ce projet. L'idée centrale d'un programme de formation est celle d'une formation cohérente dont le principe unificateur est un étudiant ou des étudiants visant le même but. Nous utiliserons ici le mot " programme " au sens large, c'est-à-dire en tant qu'écrit et réalité.

Nous disions plus haut que les programmes de formation existaient déjà, ce que nous entendions par là, c'est qu'il existe des étudiants recevant un même ensemble d'activités de formation, de même qu'il existe des documents décrivant ces activités de formation, mais tout cela se présente de façon plus ou moins articulée selon chaque programme. Dans bien des cas, les documents sont très sommaires et éparpillés à la grandeur du collège, alors que les activités ne se relient aucunement entre elles, même si elles s'adressent aux mêmes étudiants. En réponse à cette situation, le

guide d'analyse a pour but de fournir des données permettant d'obtenir, à long terme, un portrait d'ensemble du programme. A court terme, nous espérons qu'il fournira des informations permettant aux personnes concernées d'évaluer elles-mêmes certaines dimensions du programme, et de choisir elles-mêmes les correctifs à y apporter s'il y a lieu.

Certains allègueront peut-être que mieux un programme est articulé, plus il risque de devenir un carcan pédagogique pour les étudiants. Nous croyons qu'il s'agit là d'un faux-fuyant. Le degré d'articulation d'un programme n'a rien à voir avec son caractère coercitif. D'une part, on peut facilement planifier un choix entre diverses activités d'apprentissage et même de développement personnel; d'autre part, l'absence de règles explicites ne constitue pas une garantie contre la coercition, bien au contraire.

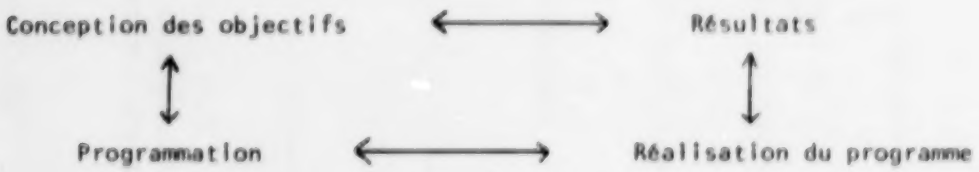
2.- DIVISION:

La définition d'un programme de formation nous aide à reconnaître ce que nous entendons par ces mots et à distinguer la réalité que ces mots recouvrent, mais elle ne nous informe aucunement au sujet de sa constitution interne. C'est celle-ci que nous essaierons de décrire sous le titre: division.
Le modèle que nous proposons s'appuie sur une justification beaucoup plus logique qu'empirique. Un fondement empirique supposerait une analyse déjà très avancée. Bien que ce guide ait été mis à l'essai à quelques reprises, nous n'avons pas encore atteint le degré d'achèvement nous permettant de construire un modèle empirique de programme. D'ici à ce que quelqu'un d'autre découvre empiriquement un modèle plus adéquat, nous proposons donc celui-ci qui, lors des mises à l'essai nous a semblé d'une certaine richesse.

Tout programme est le produit d'un double processus: un processus de conception dont le produit est un écrit, et un processus de réalisation dont le produit est évidemment une réalité. Que renferment cet écrit et cette réalité ? L'écrit énonce des objectifs et décrit les moyens prévus pour les atteindre. La réalité, quant à elle, devrait idéalement refléter ces moyens sous forme d'activités, et ces objectifs sous forme de résultats. Nous arrivons ainsi à une division en quatre parties que nous nommerons les quatre grands moments d'un programme:

Conception	1.-	La conception des objectifs
	2.-	La programmation (conception des moyens)
Réalisation	3.-	La réalisation du programme (i.e. des moyens)
	4.-	Les résultats (réalisation des objectifs)

Cette première division permet déjà d'identifier huit types de données, puisqu'en plus des données propres à chaque moment elle permet aussi l'étude des correspondances représentées dans le tableau suivant.



Dans ce tableau, les flèches horizontales symbolisent les correspondances entre les prévisions et la réalité, et les flèches verticales, celles entre les moyens et les objectifs ou les résultats selon le cas.

Cette première division s'inspire de ce qu'est un programme de

formation en théorie. En pratique, il nous a semblé pertinent d'ajouter une subdivision à ces grands moments afin d'y distinguer le pédagogique du parapédagogique, et afin aussi de faire place à un élément important du programme qui n'en constitue pas une partie: la satisfaction des gens impliqués dans le programme. Combinés aux quatre moments d'un programme de formation, ces nouveaux critères déterminent dix catégories que nous nommerons les champs d'analyse. Nous proposons donc à titre d'encadrement général d'une analyse de programme de formation le tableau suivant.

CADRE GENERAL D'UN PROGRAMME DE FORMATION EN TANT QU'OBJET D'ANALYSE

	CONCEPTION				REALISATION					
MOMENTS	CONCEPTION des OBJECTIFS		PROGRAMMATION		REALISATION DU PROGRAMME			RESULTATS		
CHAMPS	Pédagogique	Para-pédagogique	Pédagogique	Para-pédagogique	Pédagogique	Para-pédagigique	Satisfaction ?	Pédagogiques	Para-pédagogiques	Satisfaction ?

Dans ce tableau, nous entendons par " pédagogiques ", les objectifs, moyens prévus ou réels, et les résultats qui constituent la formation de l'étudiant, (i.e. tout ce qui contribue directement à l'acquisition de connaissances ou d'habiletés, et au développement personnel de l'étudiant).

nous entendons par " para-pédagogiques ", ce qui constitue les à-côtés de la formation, (i.e. support, ressources physiques, structures, clientèles prévue, ...).

nous entendons par " satisfaction ? ", tout ce qui plaît ou déplaît par rapport à la réalité du programme. Attention, il s'agit ici de recueillir le degré de satisfaction des gens touchés par le programme et non d'exprimer sa propre satisfaction ou insatisfaction. On l'a sans doute remarqué, le champ "satisfaction" ne se retrouve que par rapport à la réalisation; la raison en est que nous n'avons voulu tenir compte que des opinions portant sur des faits concrets et non sur des idées car ces dernières débouchent sur l'infini.

QUELLE EST L'UTILITE DE CE TABLEAU ?

Il est impossible, à moins de jouir de ressources fabuleuses, d'entreprendre une analyse approfondie de l'ensemble des dimensions d'un programme. L'analyste se voit donc confiner à une étude partielle dont il ne voit pas toujours les prolongements possibles.

Ce tableau sert donc en premier lieu à situer l'analyste dans son travail pour l'aider ainsi à entrevoir les compléments ou prolongements immédiats de son analyse.

Ce que ce tableau fait pour une analyse, il peut le faire pour d'autres analyses portant sur le même programme. On peut donc

l'utiliser comme structure d'intégration de différentes analyses.

L'analyste pourra aussi se servir de ce tableau pour identifier les coordonnées de son analyse. En effet, en se référant à ce tableau, on pourrait appeler " horizontale " l'analyse d'un même thème à travers les différents moments d'un programme de formation, et " verticale " l'analyse consistant à approfondir un thème au sein d'un seul champ d'analyse.

Enfin, pour qui voudrait faire de cette analyse un outil permanent de rétroaction, ce tableau pourra servir de système de référence pour le classeur dans lequel il remisera ses données.

CHAPITRE IV

QU'ENTENDONS-NOUS PAR " ANALYSE " ?

CHAPITRE IV: QU'ENTENDONS-NOUS PAR " ANALYSE " ?

Si nous proposons un outil d'analyse pour répondre aux problèmes dont nous avons fait part au premier chapitre, c'est que nous souhaitons atteindre une qualité d'informations supérieures à celle obtenue par chacun dans son vécu quotidien. Sinon,en réponse aux problèmes énoncés précédemment, il eut suffit de réunir les personnes impliquées dans un même programme et de recueillir leur perceptions subjectives. Nous ne renonçons pas d'emblée à cette approche, surtout en ce qui concerne la satisfaction des gens touchés par le programme, mais nous la trouvons insuffisante parcequ'elle ne fournit pas assez de faits acceptés par tous. On sait que les sciences dites exactes (physique, chimie, biologie, astronomie, ...) sont reconnues pour fournir ce genre de faits. Nous allons nous efforcer de les retenir comme modèle, en n'oubliant pas toutefois qu'il nous sera impossible de les reproduire à la lettre, étant donné la différence de notre objet.

Dans les quelques lignes qui vont suivre, nous décrirons d'abord la démarche que nous suggérons. Celle-ci faisant appel à deux notions clefs, nous expliquerons par la suite ces deux notions, c'est-à-dire la notion de " question " et celle de " fait ". Bien que ce chapitre contienne certaines suggestions méthodologiques, nous encourageons le lecteur à en retenir une attitude d'esprit plutôt qu'une technique spécialisée. Les sciences de l'éducation en étant encore à leurs premiers balbutiements, il serait prétentieux d'aspirer à une méthodologie idéale.

LA DEMARCHE D'ANALYSE:

Il est bien reconnu que la démarche des sciences modernes et même celle de la pensée occidentale en général en est une d'analyse.

Mais en quoi consiste cet acte que l'on nomme " analyser " ?
" Analyser n'est ... autre chose qu'observer dans un ordre successif les qualités d'un objet, afin de leur donner dans l'esprit l'ordre simultané dans lequel elles existent ".(1) Cette définition de Condillac exprime bien, d'après nous, l'essentiel de l'acte d'analyse. Le cerveau humain étant ce qu'il est, il ne peut comprendre une multiplicité qu'après l'avoir décomposée en ses parties. Cette décomposition ne doit pas être conçue comme un simple découpage mais plutôt, selon l'étymologie du mot " analyse ", comme une opération consistant à délier, à détacher les parties les unes des autres à la manière du physiologiste lorsqu'il distingue chez l'animal, des systèmes, des organes, des cellules, ... En ce sens, l'approche analytique ne s'oppose pas à l'approche systémique mais elle l'inclut. L'analyse par opposition à la division suppose que l'on tient compte de l'unité fonctionnelle de l'objet, que l'on étudie non seulement ses parties mais aussi les relations qui s'établissent entre elles, et finalement qu'on envisage cet objet comme faisant lui-même partie d'un plus grand ensemble.

L'utilité de l'analyse c'est de traduire la réalité dans un langage le plus simple possible. Dans les sciences exactes on sait que ce langage est celui des mathématiques. Les différentes dimensions d'un programmes ne se laissant pas toujours quantifier, d'autres langages peuvent aussi être efficaces: par exemple, les opérateurs de la logique symbolique utilisés à la manière de Piaget et Inhelder(2), ou la cybernétique utilisée à la manière de Laborit (3),ou même la langue française mais en définissant les mots de la manière la plus univoque possible.

---

(1)Condillac, La Logique ou les premiers développemens de l'art de penser, Oeuvres, P.U.F.,Paris, vol. II, p. 376. 1948.

(2)J. Piaget et B. Inhelder, Genèse des structures logiques élémentaires, éd. Delacbaux et Niestlé, Neuchatel, 1967.

B. Inhelder et J. Piaget, De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent., P.U.F., Paris, 1970.

(3)Henri Laborit,L'homme et la ville, éd. Flammarion, Paris, chap. I. 1971.

LA QUESTION:

Le principal outil de décomposition dans une démarche d'analyse est bien sûr un ensemble de questions. Comment ces questions doivent-elles être utilisées et quel genre de questions doit-on privilégier ?

Dans La pensée sauvage(1), Claude Lévi-Strauss développe une analogie qui nous semble intéressance ici. D'après lui, la pensée mythique serait à la pensée scientifique ce que le bricoleur est par rapport à l'ingénieur. La caractéristique essentielle de ce bricoleur c'est d'imaginer différentes constructions possibles en fonction des matériaux qu'il a déjà en sa possession; celle de l'ingénieur c'est d'avoir d'abord une intention précise de construction, et de chercher par la suite les meilleurs moyens et matériaux pour réaliser cette construction. Lors des quelques mises-à-l'essai d'un premier guide d'analyse des programmes de formation, nous avons été forcés de reconnaître qu'une certaine propension au bricolage de la pensée sommeille en chacun de nous. Face aux nombreuses données déjà existantes, on succombe souvent à la tentation de les recueillir immédiatement et de chercher par la suite à quelles questions ces données permettent de répondre. Nous proposons la démarche inverse, c'est-à-dire de concentrer, en premier lieu, notre attention sur la formulation de questions pertinentes, de chercher par la suite quelles données permettent d'y répondre et bien sûr de recueillir ces données. Nous rejetons la première démarche parce qu'elle constitue un système clos dans lequel certaines données de premier intérêt risquent de nous échapper. La deuxième démarche peut aboutir à un cul-de-sac, dans le cas où certaines données s'avèrent inaccessibles; mais nous croyons que ce blocage et ses raisons constituerons alors des informations intéressantes.

Même si nous accordons une priorité chronologique à la formulation

---

(1)Claude Lévi-Strauss, La pensée sauvage, Ed. Plon, Paris, pages 26 à 33. 1962.

des questions par rapport à la cueillette des données cela ne signifie pas que nous renonçons à la priorité des faits dans la réponse aux questions. A notre avis, les questions devraient toujours être formulées de façon à ce que les faits seuls suffisent à y répondre.* Suivant en cela l'opinion de Gilles Dussault et Mariel Leclerc(1) nous croyons qu'il importe de connaître ce que l'enseignement est en réalité avant de chercher à établir ce qu'il devrait être. Nous croyons de plus qu'il est de première importance que ces deux opérations soient effectuées séparément. Nous encourageons donc tout analyste éventuel à bien distinguer les attitudes d'analyses des attitudes d'évaluation, et à s'en tenir aux premières uniquement.

LE FAIT:

Lorsqu'on dit d'un énoncé qu'il exprime un fait, on entend par là qu'il ne fait que traduire en mots des données sensibles que quiconque, dans le même espace-temps que nous, eut été contraint de reconnaître. Dans la vie courante on traduit souvent cette condition par le pléonasme suivant: " Je l'ai vu de mes yeux ". On sait que cette intervention des yeux et des autres sens a paru louche au physicien qui l'a finalement réduite à la simple lecture de cadrans; même là, on ne pourra mettre un terme à son scepticisme qu'à la condition de lui présenter une expérience reproductible. L'instrument de mesure et la reproductibilité de l'expérience sont ainsi devenus, au sein des sciences expérimentales, la double exigence incontestable pour qu'un fait puisse être considéré comme scientifique.

Bien des dimensions d'un programme ne se prêtant ni à la mesure, ni à

---

*Précisons qu'il s'agit ici des questions générales de l'analyse et non celles d'un éventuel questionnaire portant, par exemple, sur la satisfaction de certaines personnes par rapport à certaines dimensions du programme. Dans ce cas, nous considérerons comme un fait, le pourcentage de gens qui s'avouent satisfaits ou non, ...

(1)Gilles Dussault, Mariel Leclerc, Jean Brunelle, Claire Turcotte, L'analyse de l'enseignement, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, P.P. 1-7, 1973.

la reproduction, cette double exigence ne saurait être respectée à la lettre dans une analyse de programme. Son esprit mérite quand même d'être retenu. Si le physicien exige un instrument de mesure c'est pour pallier au relatif de la perception de chacun. Dans le même esprit, une analyse d'un programme de formation sera d'autant plus crédible qu'elle rétrécira dans ses instruments de cueillette le champ d'interprétation des données. La reproductibilité de l'expérience a pour but de permettre à chacun de vérifier les résultats d'une recherche. Dans une analyse d'un programme de formation, on peut se rapprocher de cette exigence en fournissant avec les résultats de l'analyse, les détails des moyens d'investigation utilisés pour atteindre ces résultats; par exemple, si on a utilisé un questionnaire, une copie de ce questionnaire, la compilation de l'ensemble des données brutes, les critères d'interprétations des données, ...

Concernant l'investigation des faits, nous ne voyons pas de limites aux méthodes utilisées: expérimentation, observation, enquête, étude de documents, etc. Il nous apparait toutefois que les deux dernières méthodes risquent d'être utilisées plus fréquemment. A titre de démarche générale de l'analyse, nous proposons le processus suivant, dont le détail sera donné dans le prochain chapitre:

1.- Observation de la situation dans son ensemble,

2.- Planification de l'analyse,

3.- Bilan et localisation des données,

4.- Choix et construction d'un instrument de cueillette,

5.- Cueillette et compilation des données,

6.- Interprétation des données,

7.- Rédaction d'un document final.

CHAPITRE V

COMMENT ?

CHAPITRE V: COMMENT ?

> ATTENTION: Ce chapitre résulte des quatre chapitres qui précèdent, il est donc préférable d'avoir lu attentivement ces quatre chapitres avant de s'attaquer à celui-ci. Dans le cas contraire, on risque d'échapper l'essentiel, c'est-à-dire l'esprit de cette démarche.

Nous arrivons maintenant à la partie pratique de ce document: la description du processus d'analyse. Ce processus constitue une séquence. Ses sept étapes doivent donc être franchies dans l'ordre où elles sont présentées. Chaque étape sera expliquée, mais non justifiée. La justification ayant été donnée dans les chapitres précédents, nous faisons confiance à la perspicacité du lecteur pour la retrouver. En gros, cette démarche consiste:

1) à se poser des questions,
2) à travailler ces questions de façon à ce que leurs réponses reposent avant tout sur des faits,
3) à localiser les données nécessaires à la constitution de ces faits,
4) à inventer des moyens de recueillir ces données,
5) à les recueillir,
6) à les interpréter et,
7) à rédiger un document décrivant notre cheminement et ses résultats.

Première étape: OBSERVATION DE LA SITUATION DANS SON ENSEMBLE.

En quoi elle consiste:

Cette étape consiste à observer de façon active la dimension du programme que l'on veut analyser de façon à faire surgir des questions. C'est donc le lieu de la perspicacité et de l'imagination mais non celui du discernement. Toutes les questions doivent être reçues sans être jugées, même les questions d'évaluation. On ne doit pas non plus tenter de répondre immédiatement à ces questions, ni même se demander s'il est possible d'y répondre. Dans le cas où l'analyse aurait pour but d'expliciter les composantes d'un problème, on ne doit surtout pas se centrer uniquement sur ce problème.

Comment procéder:

- Le ou les analystes formulent eux-mêmes des questions et les recueillent par écrit.
- Ils rencontrent les gens touchés par l'analyse et leur demandent des questions qu'ils recueillent par écrit et leur transmettent par la suite leurs propres questions.
- La technique du " brain storming " peut être utilisée.
- Important: tout veto concernant certaines questions doit être respecté.
- Des exemples de questions suivent ce chapitre, on peut s'en inspirer mais on ne doit pas copier ces questions telles quelles car ayant été conçues de façon à pouvoir convenir à n'importe quel programme, elles sont beaucoup trop vagues.

Deuxième étape: PLANIFICATION DE L'ANALYSE.

En quoi elle consiste:

Cette étape consiste à prévoir le déroulement de l'analyse. Il s'agit donc de choisir un champ d'investigation et de le délimiter en fonction du temps et des ressources prévus aux fins de cette analyse.

Comment procéder: (séquence)

1. Analyser les questions recueillies à la première étape.

   Certaines questions sont complexes, on essaiera donc de les réduire en leurs composantes.
   Exemple: La question: " Pourquoi autant d'étudiants abandonnent-ils le programme ?" doit être décomposée de la façon suivante: " Pour quelles raisons certains étudiants abandonnent-ils le programme ?" et " Y a-t-il trop d'étudiants qui abandonnent le programme ?"

2. Choisir les questions pertinentes et les classer selon un ordre d'importance en fonction de leur intérêt, de leur urgence, de la quantité de personnes qu'elles touchent, ...

   Inventez vos critères au préalable.

3. Reformuler les questions de façon à ce que leurs réponses puissent s'exprimer au moyen de faits.

   Exemple: La question: " Y a-t-il trop d'abandons dans ce programme ?" implique un jugement de valeur comme réponse. L'analyste devant, d'après nous, s'abstenir de tout acte d'évaluation, il ne devra pas répondre lui-même à cette question mais simplement préparer les données permettant aux intéressés d'y répondre eux-mêmes. On devra donc reformuler

cette question en sous-questions du genre: " Combien d'étudiants abandonnent-ils le programme ?", " Quel est le taux d'abandon pour l'ensemble du collège ?", " Quelle est la moyenne provinciale des abandons dans les programmes analogues ?", ...

4. A l'aide du tableau du chapitre III, établir les coordonnées du champ d'investigation. Il s'agit d'obtenir ici un portrait de la cohérence de l'analyse.

   Les exemples de questions qui suivent ce chapitre peuvent aider à se situer dans ce tableau.

5. A l'aide de l'ordre d'importance des questions établies en 2 et du portrait de cohérence établi en 4, déterminer les limites de l'analyse en fonction des ressources, des compétences, du temps, ... disponibles.

6. Pour ceux qui travaillent en équipe, répartir les tâches de chacun.

7. Prévoir un échéancier.

Troisième étape: BILAN ET LOCALISATION DES DONNEES.

En quoi elle consiste:

Cette étape est essentiellement pratique, elle a pour but de sauver du temps et d'éviter d'embarrasser les gens inutilement. Elle consiste à identifier et à réunir les données à recueillir afin de les classer selon leur lieu d'origine. On pourra, par la suite, au moyen d'un seul questionnaire ou d'une seule entrevue recueillir l'ensemble des données dont on a besoin et qui proviennent d'une même source.

Comment procéder:

1. Identifier et réunir les données à recueillir.

2. Classer ces données selon leur lieu d'origine.

Quatrième étape: CHOIX ET CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE CUEILLETTE DES DONNEES.

En quoi elle consiste:

Il s'agit évidemment de la préparation des questionnaires, des entrevues, voire même d'expérimentation ou d'observations au moyen d'une grille.

Comment procéder:

- Il existe des techniques d'entrevues individuelles ou de groupes, des techniques de fabrication de questionnaires, ... qu'il serait trop long d'expliquer ici. Cherchez dans votre collège, il y a probablement des personnes qui connaissent ces techniques. Si vous ne trouvez pas ce que vous cherchez, au sein de votre collège, le CADRE(1) se fera certainement un plaisir de vous aider.

- Il importe ici de rappeler que le choix d'un instrument de cueillette dépend non seulement des qualités intrinsèques de l'instrument, mais aussi du contexte, du moment, de la personnalité et des compétences de l'analyste, ...

---

(1)CADRE: Le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1940 boulevard Henri-Bourassa est, Montréal, Québec. H2B 1S2

Cinquième étape: CUEILLETTE ET COMPILATION DES DONNEES.

Comment procéder:

- Tout dépend de l'instrument choisi.
- Ne pas oublier de fixer un échéancier et d'établir un horaire de rencontres.

Sixième étape: INTERPRETATION DES DONNEES.

Comment procéder:

- Si la deuxième étape a été bien accomplie, celle-ci devrait se dérouler presque automatiquement, puisque la marge d'interprétation devrait être très mince.
- Certains imprévus s'étant produits au moment de la cueillette des données, peuvent-ils en fausser les résultats ?
- Y a-t-il une marge d'erreurs possibles dont on doive tenir compte ?

Septième étape: REDACTION D'UN DOCUMENT FINAL.

Comment procéder:

- Rédiger ce document dans un style neutre, en prenant bien soin d'éviter toute supposition oiseuse ainsi que toute évaluation camouflée, l'idéal étant de ne transmettre que des faits.
- Décrire ainsi l'ensemble de la démarche d'analyse.

- Adjoindre en annexe les différents questionnaires, modèles d'entrevues, ..., ainsi qu'un relevé brut des données.

- Présenter ce document, de façon confidentielle et en premier lieu, aux personnes concernées par votre analyse.

- Convenir avec elles des informations pouvant être véhiculées en d'autres lieux.

EXEMPLES DE QUESTIONS

EXEMPLES DE QUESTIONS:

Les questions banales qui suivent n'apparaissent ici qu'à titre d'exemples. On ne doit donc pas les transposer telles quelles dans une analyse et essayer d'y répondre. Nous fournissons ces exemples de questions, avant tout, pour aider à identifier les différents champs d'analyse distingués dans le tableau du chapitre III et aussi, mais à un moindre degré, pour initier une certaine mise en branle de l'imagination au cas où on éprouverait des difficultés. A ce titre, il nous fait plaisir de recommander un ouvrage analogue au nôtre et rédigé par monsieur Gabriel Aubin.

Gabriel Aubin, L'analyse locale des programmes de formation, 3e document d'une série intitulée: L'analyse institutionnelle, CADRE, Montréal, 1977.

MOMENT: CONCEPTION DES OBJECTIFS:

Champ d'analyse: pédagogique

1.- Quelles sont les grandes catégories de connaissances et d'habiletés devant être acquises par les étudiants ?

2.- Par rapport à chacune de ces catégories, quel niveau cognitif l'étudiant doit-il atteindre ? (Nous utilisons ici, à titre d'exemple, la taxonomie de Benjamin Bloom).

2.1 Acquisition de connaissances ?

2.2 Compréhension ?

2.3 Application ?

2.4 Analyse ?

2.5 Synthèse ?

2.6 Evaluation ?

3.- Par rapport à chacune de ces catégories, quel niveau affectif l'étudiant doit-il atteindre ?

3.1 Réception ?

3.2 Réponse ?

3.3 Valorisation ?

3.4 Organisation ?

Champ d'analyse: para-pédagogique

1.- Quel est le nombre prévu de demandes d'admission à ce programme ?

2.- Quel est le nombre prévu d'inscriptions à ce programme ?

3.- Combien prévoit-on de réussites ?

4.- Combien prévoit-on d'abandons ?

5.- Combien prévoit-on d'échecs ?

6.- Quelles sont les perspectives d'emploi ou d'admission à l'université pour les étudiants qui obtiendront leur DEC dans ce programme ?

7.- Ce programme est-il contingenté par le ministère, par le collège, ... ?

MOMENT: PROGRAMMATION

Champ d'analyse: pédagogique

1.- Quelles sont les opérations pédagogiques prévues au programme ?

1.1 Combien a-t-on prévu de cours théoriques, de laboratoires, de séminaires et de stages, ... ?

1.2 Quels sont ces cours théoriques, laboratoires et stages ?

2.- Quelles sont les méthodologies prévues dans ces différentes opérations pédagogiques ?

3.- Dans quel ordre prévoit-on les exécuter ?

4.- Ces opérations, leurs méthodologies et leur ordre, répondent-elles à l'ensemble des objectifs pédagogiques ?

Champ d'analyse: para-pédagogique

1.- Quelle sera la structure politique du programme ?

1.1 Y aura-t-il un ou des responsables de la coordination du programme ?

1.2 Les étudiants seront-ils réunis par groupes de base ?

1.3 Les enseignants fonctionneront-ils en équipe ?

1.4 Les étudiants auront-ils des porte-parole pouvant exprimer leurs revendications ?

1.5 Quels seront les lieux de prise de décisions ?

2.- Quelles seront les ressources ?

2.1 Quelles sont les prévisions budgétaires ?

2.2 Quel usage sera fait de la bibliothèque et des autres centres de documentation ?

2.3 Quel usage serait fait de l'audio-visuel ?

2.4 Quel usage serait fait de l'informatique ?

2.5 Aura-t-on besoin de locaux spécialement aménagés ?

2.6 A-t-on prévu un horaire spécial ?

MOMENT: REALISATION DU PROGRAMME

Champ d'analyse: pédagogique

1.- Quelles furent les opérations pédagogiques de ce programme ?

1.1 Combien y eut-il de cours théoriques, de laboratoires et de stages ?

1.2 Quels furent ces cours théoriques, laboratoires et stages ?

2.- Quelles furent les méthodologies utilisées dans ces différentes opérations pédagogiques ?

3.- Dans quel ordre furent-elles exécutées ?

4.- Ces opérations, leurs méthodologies et leur ordre, correspondent-elles à ce qui avait été planifié ?

Champ d'analyse: para-pédagogique

1.- La structure politique du programme correspond-elle à celle qui avait été prévue lors de la programmation ?

1.1 Y eut-il un ou des responsables de la coordination du programme ?

1.2 Les étudiants furent-ils réunis par groupe de base ?

1.3 Les enseignants fonctionnèrent-ils en équipe ?

1.4 Les étudiants eurent-ils des porte-parole pour exprimer leurs revendications ?

1.5 Quels furent, dans les faits, les lieux de prise de décisions ?

2.- Quelles furent les ressources ?

2.1 Les prévisions budgétaires se sont-elles avérées exactes ?

2.2 Quel usage fit-on de la bibliothèque et des autres centres de documentation ?

2.3 Quel usage fit-on de l'audio-visuel ?

2.4 Quel usage fit-on de l'informatique ?

2.5 Les locaux se sont-ils avérés adéquats ?

2.6 A-t-on rencontré des problèmes d'horaire ?

Champ d'analyse: satisfaction

1.- Quelles sont les impressions, au sujet du programme des différentes personnes (étudiants, enseignants, personnel de soutien, administrateurs) impliquées dans celui-ci ?

2.- De quel type sont les relations entre les différents groupes impliqués dans le programme: strictement formel ?, camaraderie ?,

conflit ?, ... ?

3.- Comment se présentent les relations inter-personnelles au sein des différents groupes impliqués dans le programme: individualisme ? sous-groupes au sein du groupe ? rencontres para-scolaires fréquentes ? ... ?

4.- Certains de ces groupes se sont-ils plaints d'une surcharge de travail ?

5.- Certains groupes ont-ils déjà exprimé des plaintes concernant la qualité de différentes dimensions du programme ?

MOMENT: LES RESULTATS

Champ d'analyse: pédagogique

1.- Certaines catégories de connaissances et d'habiletés prévues dans les objectifs ont-elles été omises lors de la réalisation ?

2.- Certaines catégoires de connaissances et d'habiletés ont-elles été ajoutées lors de la réalisation ?

3.- Chaque étudiant ou l'ensemble des étudiants ont-ils atteint le niveau cognitif prévu dans les objectifs ?

4.- Chaque étudiant ou l'ensemble des étudiants ont-ils atteint le niveau affectif prévu dans les objectifs ?

Champ d'analyse: para-pédagogique

1.- Quel fut le nombre de demandes d'admission au programme ?

2.- Quel fut le nombre d'inscriptions au programme ?

3.- Combien d'étudiants ont-ils obtenu leur DEC dans ce programme ?

4.- Combien y eut-il d'abandons ?

5.- Combien y eut-il d'échecs ?

6.- Combien d'étudiants ont obtenu un emploi ou furent admis à l'université ?

6.1 Parmi les étudiants qui ont obtenu un emploi, combien sont dans le même champ d'activité que celui du programme ?

7.- Le contingentement correspond-il aux demandes d'admission, aux inscriptions, aux emplois obtenus, ... ?

Champ d'analyse: satisfaction

1.- Les connaissances acquises par les étudiants se sont-elles avérées:

1.1	Pertinentes ?	dans leur vie en général ?	de l'avis des anciens étudiants eux-mêmes ?
1.2	Suffisantes ?	dans leur travail ?	de l'avis de leur patron ?

CONCLUSION:

Nous disions dans le premier chapitre que ce guide n'était pas un outil politique mais un outil pédagogique conçu en fonction d'un contexte politique. Nous maintenons toujours cette affirmation au niveau des objectifs de ce guide, mais dans la réalité il nous faut bien reconnaître qu'on ne peut effectuer une pareille analyse sans que se produisent des retombées immédiates sur le programme dans son ensemble et surtout sur l'analyste lui-même. Nous savons par expérience que la tentation est grande pour l'analyste de se métamorphoser en agent de changement. Nous croyons toutefois que les résultats de cette analyse ne doivent être utilisés qu'à des fins de sensibilisation. Une idée nouvelle n'est acceptée que lorsque le milieu est propice à son implantation. La meilleure façon de rendre le milieu propice c'est d'informer les gens sur ce qui est et non sur ce qui devrait être. Pour être accepté, un changement doit d'abord être désiré collectivement, ce qui implique une connaissance précise et exacte de la situation qui le nécessite.

ANNEXE

Extrait de la revue PROSPECTIVES Décembre 1978

le temps de l'analyse locale

par Gilles Boudreau

Les cegeps ont déjà fêté leur dixième anniversaire. Dix ans, c'est beaucoup à l'échelle d'une vie humaine mais très peu pour une institution scolaire. On ne devrait donc pas s'étonner de ce que les cegeps n'aient pas encore atteint cet équilibre avec leur milieu que l'on nomme «maturité». Comment trouver son équilibre dans un environnement qui se transforme à un rythme accéléré lorsqu'on est jeune et inexpérimenté? On n'a guère fait l'éloge de l'épopée cégépienne; bien au contraire, depuis la fondation des cégeps, les enquêtes et rapports n'ont pas cessé de se succéder, chacun critiquant tel ou tel aspect des cégeps et formulant par la suite ses recommandations. Un point commun de ces enquêtes et rapports, c'est qu'ils n'ont presque jamais eu de suites.

La majorité de leurs recommandations furent toujours contestées par les gens directement impliqués dans le milieu collégial. Est-ce dû à la qualité de leurs conclusions? Quand on voit les choses de trop loin, on est parfois porté à la généralisation hâtive, à la simplification, etc. Est-ce dû au lieu d'où émanent ces enquêtes et rapports? Une recommandation parachutée a peu de chances d'être acceptée si le milieu n'a pas d'abord été sensibilisé au problème qu'elle cherche à résoudre. Peu importe la cause, les enquêtes d'envergure provinciale ont bien montré leur stérilité à titre de mécanisme de rétroaction pour le niveau collégial.

Dans les quelques lignes qui vont suivre, j'essaierai d'abord d'attirer l'attention sur certains paramètres que l'on néglige peut-être trop dans le bilan des cégeps. Par la suite, je proposerai un mécanisme de rétroaction qui me semble plus adéquat que les présentes enquêtes provinciales.

Les paramètres

On a beaucoup parlé de l'idéal de démocratisation de l'enseignement qui animait les concepteurs des actuels collèges publics. En plus de réunir les étudiants du général et du professionnel, l'implantation des cégeps apporta à la population du Québec la gratuité scolaire au niveau collégial et la possibilité d'accéder à l'université sans feindre une vocation sacerdotale. L'accent mis sur l'idéal de démocratisation laisse toutefois dans l'ombre un aspect non moins important de l'implantation des cégeps c'est la force des choses qui amena la création des collèges publics. On faisait alors face à une marée d'étudiants que le système collégial privé de l'époque était incapable d'ingérer. L'établissement des cégeps fut sans doute la réponse la plus économique à ce problème. Mais qui dit accroissement du nombre d'étudiants, dit augmentation du nombre d'enseignants. Ce fait me paraît si juste dit un très grand nombre d'enseignants du niveau collégial actuel firent leurs premières armes dans

l'enseignement alors que les cegeps eux-mêmes les fascinent en tant qu'institutions.

Pour ces néophytes de l'enseignement, pas question d'imiter ou de répéter leurs prédécesseurs car la clientèle avait changé. Issus d'une société livresque, ils devaient enseigner à des étudiants de la civilisation de l'image. Plusieurs de ces étudiants n'ont jamais lu un seul livre avant d'entrer au collège. Non seulement leur rythme de lecture est-il lent mais de plus, ils éprouvent énormément de difficulté à faire ressortir la cohérence d'un texte. Il ne s'agit pas ici de dénigrer ces nouveaux étudiants dont la faiblesse conceptuelle est compensée par une imagination beaucoup plus grande, mais de faire remarquer que leur avènement fut appelé à un tout nouveau type de pédagogie. En effet que sont les différents savoirs qu'un enseignant aura à transmettre si ce n'est une cohérence de concepts. Traditionnellement, au niveau collégial, on transmettait ces concepts au moyen d'un exposé abstrait (concepts-I) que l'on accompagnait d'exemples d'images). L'enseignant d'aujourd'hui, cherchant à reproduire cette approche, risque le soliloque. Pour ses étudiants, les mots renvoient à des images. Or, la plupart de ces concepts ne se laissent pas traduire en images. Comment imaginer le concept «mammifère» qui regroupe des réalités aussi disparates que l'éléphant, la souris, la baleine et l'homme? L'étonnement est grand pour un enseignant du niveau collégial de constater que plusieurs de ses étudiants n'ont jamais fait le lien entre les mots «vertèbre» et «vertebre», «mammifère» et «mammelle».

L'avènement des cegeps correspond à celui d'une nouvelle manière pédagogique. Le jeune enseignant inexpérimenté qui faisait ses premières armes au cegep, se retrouvait ainsi face à l'obligation d'inventer une nouvelle manière pédagogique, incitant à la conceptualisation et favorisant le cheminement de l'image vers le concept et non l'inverse. Un détail vient s'ajouter à ces deux premiers paramètres, c'est que pendant tout ce temps, l'enseignant est la victime d'une concurrence déloyale de la part de son analogue, l'animateur de la télévision. Est-il nécessaire de discourir longuement sur les ressources de l'un et de l'autre?

Un dernier paramètre que les enquêtes provinciales esquivent avec pudeur est celui de la société de consommation dans laquelle nous vivons. Au Québec on est dans le vent, et le vent vient du sud. L'industrie de la consommation a découvert depuis quelques années sa proie la plus enrichissante: les adolescents. C'est un lieu commun: avec leurs «hamburgers», leurs «cola», leurs «jeans», leurs «disques», etc., les Américains nous vendent aussi leur culture. Or celle-ci ne valorise pas la chose intellectuelle, d'où un problème sérieux de motivation à l'étude. Bien sûr la motivation a toujours été la pierre d'achoppement de l'enseignant, l'effort intellectuel est souvent pénible. Dans les temps pré-cegepiens, la motivation intrinsèque à l'étude était sans doute chose aussi rare et précieuse que de nos jours mais la connaissance trouvait malgré tout sa justification sociale. Il n'en va plus de même de nos jours. Victime du pragmatisme mercantile américain, l'étudiant ne voit trop souvent dans la connaissance qu'un moyen d'accéder à une bonne «job», d'où l'incessante question dont on harcèle l'enseignant: «À quoi ça sert de connaître ça?». On devine ce qui se cache derrière cette question.

Ce dernier paramètre s'accompagne lui aussi d'un phénomène parasite qui vient en quelque sorte le confirmer: de plus en plus d'étudiants à temps plein occupent leurs temps libres au moyen d'un emploi plus ou moins rémunérateur. Attention, il faut se détacher de l'image vénérée de l'étudiant courageux qui devait travailler pour payer ses études. Si c'est encore le cas pour certains étudiants, pour beaucoup d'autres ce travail ne servira qu'à se procurer un peu plus de bonheur américain, mais combien ce bonheur coûte-t-il en qualité d'études?

Les trois paramètres qui précèdent ont deux points en commun. Le premier, c'est leur caractère inéluctable. L'expérience ne s'acquiert qu'avec le temps. La télévision et le cinéma existent et on ne peut inverser le processus historique qui leur a donné l'existence. La société de consommation provient de circonstances socio-économiques qui dépassent actuellement nos différents paliers de gouvernement. En bref, le secteur collégial ne saurait endiguer les causes qui conditionnent le contexte dans lequel il se trouve. Il s'agit donc pour lui de s'adapter de façon à y retrouver son efficacité. Le second point commun de nos paramètres, c'est qu'ils concernent tous trois une certaine manière pédagogique en gestation dans le secteur collégial à l'heure actuelle. C'est là que se trouve le véritable problème des cegeps. Aussi ne sert-il à rien de changer les organigrammes des collèges, de transformer les contenus de cours, de déplacer les disciplines au sein des programmes... C'est là exactement ce qu'on ne doit pas faire. Toutes ces mesures n'ont pour effets que de distraire les enseignants de leur activité pédagogique, que de susciter de vaines querelles de clocher et de retarder ainsi le renouveau pédagogique.

Mais que doit-on faire?

Un mécanisme de rétroaction

La solution consiste évidemment à faciliter l'expérimentation pédagogique chez les enseignants. Déjà, des budgets sont consacrés à cette fin dans tous les collèges mais ceux-ci n'affectent que momentanément un petit nombre d'enseignants ayant des projets d'une originalité manifeste. Dans certains collèges, les cours du CEPEC fournissent aussi aux enseignants une aide pédagogique appréciable mais encore là, cette aide n'est que momentanée. Ce dont les enseignants du collégial ont besoin, c'est d'un mécanisme permanent de rétroaction leur permettant de rectifier leur enseignement au rythme des transformations sociales.

Quel devrait-être l'objet de ce mécanisme de rétroaction? Un problème bien connu des cégeps est celui de l'enseignement à la chaîne. Le savoir est devenu beaucoup trop spécialisé pour qu'un seul enseignant puisse assurer adéquatement la prestation de l'ensemble des cours d'un programme de formation. Les enseignants se succèdent donc les uns les autres devant un même groupe d'étudiants, chacun transmettant sa spécialité. Règle générale, avec un peu d'expérience, chaque enseignant arrive ainsi à susciter chez les étudiants une certaine appréciation de son cours, par des moyens informels il s'invente un mécanisme de rétroaction. Cette rétroaction a des chances d'être plus ou moins objective selon les qualités de l'enseignant mais au moins elle existe. Ce qui échappe à l'enseignant, ce par rapport à quoi il ne peut se créer de mécanisme personnel de rétroaction, c'est la qualité d'ensemble de l'enseignement que ses étudiants reçoivent. Quelle est la cohérence de son propre cours par rapport à celui de ses confrères qui enseignent aux mêmes étudiants? Une usine d'automobiles qui fonctionnerait comme les collèges publics le font, aurait des chances de produire une automobile avec deux transmissions mais sans moteur. En réponse à ce problème, on a pensé à un remaniement des structures collégiales: abolition des départements et création d'unités de formation. C'était là déplacer le problème. Qui se serait tenu garant de l'intégrité et de la qualité de chaque discipline? Une solution plus simple est la création d'un mécanisme de rétroaction portant sur chaque programme de formation, une analyse locale et permanente de chaque programme de formation.

L'analyse est souvent conçue comme un acte solennel devant être posé par des spécialistes, à des moments bien choisis et exigeant des ressources considérables. Ce n'est précisément pas de cette sorte d'analyse que les cégeps ont besoin mais d'un outil plus humble pouvant être utilisé par les gens intéressés et au sein même du déroulement de l'activité pédagogique. «Analyse», ce mot vient du grec où il signifie: «délier par en haut». L'acte de délier renvoie ici à l'idée d'une dissection qui ne déchire pas son objet mais le découpe en respectant son unité fonctionnelle comme le fait le physiologiste qui divise le vivant en cellules, organes et systèmes. «Par en haut» cela signifie dans le sens des concepts, les logiciens diront en compréhension plutôt qu'en extension. Analyser c'est donc traduire un objet complexe en concepts de manière à pouvoir le mémoriser et le discuter et ceci tout en respectant son unité fonctionnelle. Ce qui manque aux cégeps, ce n'est pas une structure mais un outil, une grille d'analyse permettant à un moment-t l'un programme de formation de recueillir et d'organiser les données de ce programme de façon à rendre ces données intéressantes, en plus d'un signifiant des possibilités de leurs efforts communs.

Une telle analyse ne saurait s'effectuer proprement sans échapper les détails les plus importants, elle devrait donc être mise en œuvre localement et par les intéressés. Le fait d'une analyse c'est de faire prendre conscience, de sensibiliser et non d'évaluer, de critiquer ou d'inciter au changement. L'auteur d'une analyse se doit avant tout de ne pas dépasser ce mandat qui lui est accordé sinon il risque de conclure que l'analyse même n'aurait pas servi. L'évaluation, la critique et surtout l'invitation au changement restent toujours stériles lorsque les individus concernés n'ont pas été sensibilisés à la situation et n'ont pas d'abord eux-mêmes endossé sinon inventé la réponse au problème. La créativité ne se commande pas, le mieux que l'on puisse faire c'est de la laisser germer dans un sol approprié.

En conclusion, il s'agit de créer pour les enseignants un outil miroir qui ne soit pas coercitif et dont on ne craindra pas qu'il se transforme en chasse aux sorcières. La stratégie de l'épée de Damoclès ne devrait plus figurer parmi les moyens modernes de motivation, non pas pour des raisons morales mais tout simplement parce qu'on a tant de fois constaté sa stérilité. Une atmosphère de détente (i.e. mise à la poubelle des rapports et livres multicolores) et un outil miroir voilà à mon avis la solution au problème cégépien.

Monsieur Gilles Boudrias est professeur de philosophie au Collège de Sherbrooke.